

Schatt, Peter W.; Sachsse, Malte

## **"Das ist neu... das ist geil"?. Soziale Aspekte musikpädagogischer Hinsichten auf Neue Musik**

Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 259-276. - (Musikpädagogische Forschung; 39)*



Quellenangabe/ Reference:

Schatt, Peter W.; Sachsse, Malte: "Das ist neu... das ist geil"?. Soziale Aspekte musikpädagogischer Hinsichten auf Neue Musik - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 259-276* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207368 - DOI: 10.25656/01:20736

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207368>

<https://doi.org/10.25656/01:20736>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)*

# SOZIALE ASPEKTE DES MUSIKLERNENS

## SOCIAL ASPECTS OF MUSIC LEARNING

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 39

Proceedings of the 39th Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

# Soziale Aspekte des Musikhierlernens

# Social Aspects of Music Learning



**Waxmann 2018**

Münster • New York

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Musikpädagogische Forschung, Band 39**  
**Research in Music Education, vol. 39**

Print-ISBN 978-3-8309-3872-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8872-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

# Inhalt

*Bernd Clausen & Susanne Dreßler*

Vorbemerkung ..... 9

*Ruth Wright*

Is Gramsci Dead: Revisiting Hegemony in 21<sup>st</sup> Century Music Education .....13

*Petter Dyndahl, Sidsel Karlsen, Siw Graabræk Nielsen & Odd S. Skårberg*

Was kann als legitime Forschung gelten?

Sozialisationsmuster und ihre Bedeutung für die norwegische

höhere Musikbildung..... 27

*What Can Be Considered Legitimate Research? Patterns of Socialization*

*and Their Significance for Norwegian Higher Music Education*

*Marc Godau*

Wie kommen die *Dinge* in den Musikunterricht?

Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender

Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender

Lehrkräfte ..... 43

*How Do "Things" Get into the Music Classroom? Research on the*

*Materiality of Music Pedagogical Practice Exemplified in Divergent*

*Orientations within Teaching-Related Practices of Trainee Teachers*

*Djürko Züchner, Sven Düerkop & Kai Stefan Lothwesen*

Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation?

Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Musikunterricht..... 57

*Fostering Creative Thinking in Music through Improvisation?*

*A Replication Study on Interventions in Classroom Music*

*Melanie Herzog*

Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu

Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren .... 77

*Does Making Music Together Promote Inclusion? Considerations Concerning*

*the Construction of Meaning in Inclusive Music Education*

*Stefan Orgass*

Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion:  
Zur Relevanz der ‚Dezentrierung des Individuums‘ für die Fundierung  
inklusive Musikunterrichts ..... 91

*Reconstructing Communicative Didactics of Music According to a Logic of  
Reflection: The ‘Decentralization of the Individual’ as a Basis of Inclusive  
Music Education*

*Kerstin Heberle*

Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf  
Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht ..... 115

*Bystanders at the Centre of the Action. Videographic Perspectives on  
Recognition Processes in Inclusive Music Classes*

*Marc Godau*

Kollaboration und Kooperation beim Klassenmusizieren mit  
Populärer Musik  
Musikmachen in der Schule im Spannungsfeld von Lernen  
mit der Gruppe und für die Gruppe ..... 131

*Collaboration and Cooperation in Making Popular Music in School.  
The Balance Between Learning with the Group and for the Group  
in the Music Classroom*

*Gabriele Schellberg*

Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der  
„Basisqualifikation Musik“ ..... 145

*Primary Student Teachers’ Self-Efficacy Expectations in a  
Music Methods Course*

*Viola Hofbauer & Christian Harnischmacher*

Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und  
Gymnasien im Vergleich  
Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis,  
Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf die  
Kompetenzorientierung ..... 169

*A Comparison of Music Teachers’ Competence Orientation in Elementary and  
Grammar Schools. A Follow-Up Study on the Influence of Motivation, Instrumental  
Praxis, Self-Reflection, Teaching Experience and Curriculum Orientation on  
Competence Orientation*

*Marc Godau & Daniel Fiedler*

Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften  
Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens  
zur Erfassung des *Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge*  
(MTPACK) ..... 185

*Music Teachers' Professional Knowledge: Validation of a Questionnaire to Measure  
Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK)*

*Lars Oberhaus & Alexis Kivi*

Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer  
Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung ..... 207

*Musicians and Educators in Kindergarten: Their Cooperation and Conflict  
in a Continuous Professional Development Seminar*

*Daniel Fiedler & Johannes Hasselhorn*

Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und  
Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen:  
Validierung und Replikation des Musical Self-Concept  
Inquiry\_youth (MUSCI\_youth) ..... 221

*Measuring the Musical Self-Concept of Students in Secondary  
Education: Validation and Replication of the Musical Self-Concept  
Inquiry\_youth (MUSCI\_youth)*

*Alexis Kivi*

Fachübergreifender Musikunterricht als Projektionsfläche für  
Reformen und außerschulische Öffnung von Musikunterricht ..... 241

*Interdisciplinarity as a Vehicle for Innovations in Teaching Music in Schools:  
Opening the Schools for Out of School Musical Experiences*

*Peter W. Schatt & Malte Sachsse*

„Das ist neu ... das ist geil“? – Soziale Aspekte musikpädagogischer  
Hinsichten auf Neue Musik ..... 259

*„Das ist neu ... das ist geil?“ – Social Aspects in Concepts of Music Education  
Regarding “Neue Musik”*

*Olivier Blanchard*

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited –  
aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive ..... 277

*Revisiting the Semantic Concept of Culture from the Perspective  
of Cultural Studies*



*Annkatrin Babbe & Freia Hoffmann*

Projektvorstellung: Geschichte deutschsprachiger Konservatorien  
im 19. Jahrhundert. .... 291

*The History of Conservatories in German-Speaking Countries  
During the 19th Century*

*Wolfgang Martin Stroh*

Erfahrungsraum Musikpädagogik – Einsichten  
eines Musikwissenschaftlers ..... 305

*Music Education as an Area of Experience – Insights from  
a Musicologist*

Peter W. Schatt & Malte Sachsse

## **„Das ist neu ... das ist geil“<sup>1</sup>? – Soziale Aspekte musikpädagogischer Hinsichten auf Neue Musik**

*„Das ist neu ... das ist geil?“ – Social Aspects in Concepts of Music Education Regarding “Neue Musik”*

*This essay examines how former concepts of music education focused on social aspects regarding “Neue Musik”. For that purpose, an understanding of “Neue Musik” is described with reference to Émile Durkheim’s concept of a “social fact.” On this basis, suggestions are offered on how social aspects in concepts of music education can be systematically approached. As a conclusion, we draft a perspective for music teaching, which accentuates the importance of invention, composition and improvisation of music to develop an appreciation of both music and social values.*

Musiklernen ist immer ein Prozess der Auseinandersetzung mit Neuem. Auf dessen tiefe Verwurzelung im Sozialen und deren Konsequenzen lässt die Erinnerung an den Refrain des Hits *Hurra, hurra, die Schule brennt* der Gruppe Extrabreit, einem Produkt von 1980 aus dem Bereich der „Neuen Deutschen Welle“, aufmerksam werden. Mit den im Titel dieses Beitrags zitierten Elementen des Refrains wird sprachlich jene zentrale Funktion des Neuen aufgegriffen, um die es auch im Text des Songs geht – die Funktion, Differenzen zu artikulieren, nicht selten sogar Widerstand zu leisten gegen das Alte und diejenigen zu provozieren, die es gutheißen, die Befürworter des Neuen aber in ihrer Haltung zu bestärken. Von hier aus liegt es nahe, den Blick auf jenen Bereich musikpädagogischen Nachdenkens zu lenken, der dem Neuen in emphatischer Weise verpflichtet ist: den Bereich der Neuen Musik.

Die folgenden Ausführungen sind in drei Abschnitte gegliedert: Unser Interesse ist zunächst darauf gerichtet, eine Antwort auf die Frage zu finden, ob bzw. inwiefern das Neue in Neuer Musik im Sozialen verankert ist. In einem zweiten Schritt soll geklärt werden, welche Aspekte dessen, was in dieser Hinsicht am Sozialen fasslich ist, im Rahmen einer unterrichtsbezogenen Reflexion der Vermittlung Neuer Musik zur Geltung gebracht werden sollten und sollen. Es wird zu zeigen sein, dass diese Aspekte über formale Intentionen wie Gemein-

---

1 Extrabreit: „Hurra, hurra, die Schule brennt“ (1980).

schaftsbildung oder soziale Integration weit hinausgehen und in die Dimension des Historischen ebenso hineinreichen wie in die des Ästhetischen. Dazu werden exemplarische Fälle repräsentativer didaktischer Entwürfe mithilfe eines systematischen Zugriffs hermeneutisch-kritisch untersucht. Dabei wird deutlich, dass nicht nur der einschlägige Bereich von Musikkultur letztlich durch Soziales fundiert ist, sondern dass dies auch für die musikpädagogische Reflexion darüber gilt, wie ein diesbezügliches Musiklernen angeleitet bzw. inszeniert werden könne. Vor diesem Hintergrund werden im dritten Teil Perspektiven für eine Didaktik entfaltet, die sowohl die bestehenden Positionierungen der Schülerinnen und Schüler als auch Möglichkeiten einer fortschreitenden Enkulturation in den Blick nimmt und vor diesem Hintergrund kulturelle Offenheit in musikalischer Praxis produktionsdidaktisch anzuwenden sucht.

## 1. Soziale Aspekte des Neuen in Neuer Musik

Das Soziale wird im Austausch und in der Bezugnahme zwischen Menschen in realer oder virtueller leiblicher Anwesenheit durch Interaktion, Kommunikation und Zwischenleiblichkeit verwirklicht und bezieht sich anlässlich jeweils bestimmter Inhalte insbesondere auf den Gehalt und die Geltung von Wertvorstellungen, Normen und Regeln. Auch mit Blick auf Musik handelt es sich dabei insgesamt um normative Momente „sozialer Tatbestände“ i.S. Émile Durkheims (Durkheim, 1895/2014)<sup>2</sup>. Wir rekurren hier auf Durkheim, weil im Begriff des „sozialen Tatbestandes“ zum Ausdruck kommt, dass das Soziale als eine Klasse von Handlungen aufzufassen ist – ebenso wie Musik, folgt man dem von Hans Peter Reinecke formulierten zentralen Gedanken Handlungsorientierten Musikunterrichts (Rauhe, Reinecke & Ribke, 1975, S. 23). In dem Maße, wie die normativen Momente nicht von der gesamten Hörerschaft geteilt werden – was wiederum als Ergebnis eines „sozialen Tatbestands“ zu gelten hat und nicht einfach als Geschmacksfrage –, ist musikpädagogisches Denken zumindest vor die Aufgabe gestellt, sich mit dieser Divergenz auseinanderzusetzen. Dabei ist auch die Beantwortung der Frage, welche Haltung zu dieser Divergenz bezogen wird, im Sozialen verankert. Letzteres gilt auch für die Bezeichnung „Neue Musik“. Sie ist kein Substanz-, sondern ein Funktionsbegriff, denn alle Antworten auf die Frage, was Neue Musik sei, laufen darauf hinaus, zu beschreiben, wie sie entstanden ist, worauf ihre Geltung beruht, worin ihre ästhetische Eigenart sowie ihre gesellschaftliche Funktion in Intention und Wirkung bestehen. Insbesondere, wenn man an den Erklärungsbedarf denkt, den es in Kreisen sowohl des Fach- als

2 In der Übersetzung wird zunächst der Ausdruck „soziologischer Tatbestand“ verwendet (Durkheim, 1895/2014, S. 105). Wenig später (ebd., S. 107) wird die Bezeichnung „sozial“ für eben diese Tatbestände eingeführt. Wir verwenden diesen Begriff, da er den Sachverhalt und nicht dessen wissenschaftliche Bearbeitung bezeichnet.

auch des Laienpublikums gibt<sup>3</sup>, liegt die Vermutung nahe, dass diese Funktionen sozial verankert sind allein dadurch, dass nicht nur die Musik, sondern auch die diesbezüglichen Erklärungen auf die Stabilisierung des kleinen Kreises derer gerichtet sind, die sie verstehen.

Fragt man nach der Rolle sozialer Momente, wenn wir von „Neuer Musik“ sprechen, so setzt ein seinerzeit innovativer Gedanke, den Reinecke bereits 1975 äußerte, eine erste Spur für eine Antwort. Musik sollte demnach „ganz allgemein als Prozeß, als ein Verhalten“ (Rauhe, Reinecke & Ribke, 1975, S. 23), und dieses Verhalten sollte „als eine Art von konstruierender Tätigkeit verstanden“ werden (ebd.). Selbstverständlich war, dass sich dieser Prozess auf ein tönendes „Material“ bezog, das in Kommunikation und Interaktion – also im sozialen Kontext – zur Geltung gebracht wurde. Offen blieb in diesen Überlegungen, was hinsichtlich des „Materials“ außer dem Zusammenhang zwischen den tönenden Elementen konstruiert wird, mit welcher Legitimation also Ansprüche auf Geltung der Bedeutsamkeit bestimmter Inhalte und Gehalte erhoben und wie diese anderen Menschen zugänglich gemacht werden sollten und konnten.

Hermann Josef Kaiser hat diese Position differenziert und erweitert, indem er herausstellte, die „Musik(en) [seien] als Formen unterschiedlicher, z.T. auch divergierender und sogar kontroverser gesellschaftlicher Praxen [...] historisch gewachsen“ (Kaiser, 1998, S. 107).

Wir knüpfen an Kaisers Praxis-Gedanken an und fragen vertiefend zum einen nach der Eigenart der „historisch gewachsen[en]“ Inhalte, Gehalte und Wertvorstellungen, auf die sich diese Praxis richtet, zum anderen nach deren Funktionen bzw. Relevanz für den Einzelnen wie für die Gesellschaft, in der diese Praxen zur Geltung gebracht werden bzw. werden sollen. Hintergrund für dieses Vorhaben bildet die Vorstellung, dass wir es bei Neuer Musik mit einer kulturellen Praxis zu tun haben. Sie steht demnach nicht nur vor dem historischen Hintergrund, sondern auch im jeweils aktuellen Kontext mit ethisch und ästhetisch relevanten Bedeutungen und Bedeutsamkeiten sowie mit Regeln und Wertvorstellungen. Durch den Umgang mit ihnen positioniert sich der Einzelne selbst, und Gesellschaften gewinnen dadurch ihr Format und ihre Kontur (vgl. Bourdieu, 1982; Schulze, 1992).

Musikalische und musikbezogene Praxen richten sich in Produktion, Reproduktion und Rezeption auf das musikalische „Material“. Insbesondere an Neuer Musik kann gezeigt werden, dass dieses nicht nur „geschichtlich durch und durch“ (Adorno, 1970/1998, S. 223), sondern gerade dadurch in doppeltem Sinne auch „sozial“ ist: Zum einen ist das Historische, auf das Neue Musik im Modus

3 Bezeichnend ist eine Einlassung Christian Schulzes nach der Eröffnung der Hamburger Elbphilharmonie: „Hier haben Menschen frühestens nach dem vierten Semester Musikwissenschaft Zutritt“ (Leserbrief im Hamburger Abendblatt vom 13.07.2017, S. 12). Es erklangen u.a. Henri Dutilleux' *Mystère de l'instant* (1989), Bernd Alois Zimmermanns *Photopsis* (1968) und Olivier Messiaens *Turangalila-Sinfonie* (1948).

von Erweiterung, Überwindung oder Negation reagiert, sozial verankert insofern, als in „Geschichte“ dasjenige erinnert wird, was von Menschen bestimmter sozialer Kreise in Geltung gebracht und anerkannt wurde. Zum anderen ist das Authentische, aus dem Neue Musik (neben dem Originellen) ihre Geltung bezieht, an zwei Momente gebunden, nämlich einerseits hinsichtlich der „Formen des Herstellens“ (Kaiser, 1998, S. 107) an das „Wagnis der Rückhaltlosigkeit“ (Dahlhaus, 1981, S. VIII), andererseits – als Form des Gebrauchs – an die Akzeptanz bestimmter sozialer Kreise, nämlich solcher, die als „Fachleute“ gelten können oder bzw. und institutionell zusammengeschlossen sind (vgl. ebd.).

Dahlhaus schließt sich mit seinen Überlegungen eng an Gedanken, ja Formulierungen an, die Arnold Schönberg seit Beginn des 20. Jahrhunderts immer wieder äußerte, um die Eigenart seines Schaffens zu legitimieren. Dabei nahm er für seine Musik (ebenso wie die „Minderheit“, die sich für diese einsetzte) das Recht in Anspruch, als Kunst zu gelten und setzte sie von jenem „Ohrenschmaus“ ab, durch den das Bedürfnis der „Mehrheit“, sich in ein „Unterhaltungsdelirium“ zu begeben, befriedigt werde (Schönberg, 1931/1976, S. 255). Nach Schönberg setzt sich, wer als Künstler gelten will, einer mit dem „sozialen Tatbestand“ Kunst untrennbar verbundenen Anforderung aus: Er muss sich in der Produktion mit dem Bestehenden, bereits Komponierten so auseinandersetzen, dass dieses kein Reservoir von Techniken, Formen und Strukturen, sondern nur eine Folie bildet, deren Mittel, mit denen die Inhalte einst Geltung erlangten, als überwunden erscheinen können.

Eine solche Bestimmung künstlerischer Arbeit prinzipiell, bei der Hervorbringung Neuer Musik insbesondere, hat unlängst Daniel Martin Feige vorgenommen. Demnach handele es sich in Neuer Musik bei jedem Werk um „[e]ine Neuaushandlung des Sinns der Kategorie der Musik“ (Feige, 2017, S. 26). Über diesen eher werkästhetischen Ansatz hinaus ist es uns wichtig, das soziale Moment an dieser Aushandlung zur Geltung zu bringen, denn die „Neuaushandlung“ wird vom Werk selber allenfalls veranlasst; vollzogen wird sie von den Menschen, die sich mit dem Werk befassen, und zwar im Kontext ihrer ästhetischen Erfahrungen und Ansprüche.

Dies gilt auch für die von Dahlhaus so genannte „Rückhaltlosigkeit“, denn das „Wagnis“ der „Rückhaltlosigkeit“, durch die der Komponist seine Originalität gewinnt, ist zwar ästhetisch verankert, letztlich aber ein soziales, weil es darin besteht, nur von einem kleinen Kreis von Menschen anerkannt zu werden. Für diesen Kreis – und es war immer und ist noch heute ein kleiner Kreis – ist denn auch die Authentizität solcher Werke gegeben: Die Geschichten der Skandale um Neue Musik bzw. deren Diffamierungen zeigt, dass andere diese nicht einmal für Musik hielten.

Die Gründe für ein solches „Wagnis“ – und damit der intendierte Gehalt der genannten Praxen – sind in der Positionierung derer, die sie ausüben, im ästhetischen und zugleich mit diesem im gesellschaftlich-politischen Kontext zu suchen. In Produktion und Rezeption ist die ästhetische Erfahrung im Umgang mit dem

Neuen aufgrund seiner durch das „Material“ i.S. Adornos bedingten Fremdheit notwendigerweise dem Anspruch einer Veränderung hinsichtlich ihrer ästhetischen und kathartischen Momente (vgl. Jauß, 1991, S. 103–191) ausgesetzt. Insofern werden mit Neuer Musik bestimmte bzw. bestimmbare Erlebensformen angeboten, die als Mittel nicht nur der Artikulation verschiedenster Ebenen des Genusses, sondern auch einer Lebensphilosophie und der sozialen Distinktion fungieren (vgl. Schulze, 1992).

Manche der in Neuer Musik verwirklichten Intentionen sind quasi pädagogisch, da sie auf verbessernde Veränderung zielen. In der Regel verfehlen sie aber ihre Wirkung aus Gründen, in denen sich ästhetische mit sozialen Momenten verquicken: Sie erreichen nur diejenigen Menschen, die ohnehin schon das Neue befürworten, nicht aber diejenigen, die das Streben nach Veränderung – der kompositorischen Intention zufolge – etwas angehen sollte. Diese können die musikalischen Formen des Neuen nicht genießen, sondern werden lediglich perturbiert; und zwar nicht nur, weil ihnen die Schemata, Kenntnisse und Kompetenzen fehlen, die zum einschlägigen Verstehen und Genuss notwendig sind<sup>4</sup>, sondern vor allem auch, weil ihre grundlegenden musikbezogenen Wertvorstellungen weniger auf Fortschritt in der Kunst als auf die Verwirklichung eigener und gewohnter Erlebnisqualitäten gerichtet sind. Neue Musik fungiert insofern als „sozialer Tatbestand“, als sich durch sie die Distinktion zwischen sozialen Schemata und Milieus unmittelbar erleben lässt – die Distinktion nämlich zwischen Vertretern des Hochkulturschemas, das hier mit Ansprüchen vor allem des Niveau-, teilweise auch des Selbstverwirklichungs- oder Integrationsmilieus verknüpft wird, und den Vertretern von Trivial- und Spannungsschema, die Erlebnissen insbesondere im Rahmen des Harmonie- oder Unterhaltungsmilieus nachgehen.

An Schönbergs Einschätzung hat sich bis heute nicht viel geändert: Aufgrund der Kluft zwischen Mitteln und Techniken, durch die sich Neue Musik von tradierter abgrenzt, ferner aufgrund der Haltung, mit der diese Abgrenzung vorgetragen und durchgesetzt wurde sowie aufgrund deren Zusammenhang mit massenmedialen, demographischen, ökonomischen und gesellschaftspolitischen Gegebenheiten und Prozessen, ist sie auch heute noch eine Praxis von Wenigen für Minderheiten. Prinzipiell gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder trifft sie als das emphatisch Neue auf das unvorbereitete Ohr und fordert zum Protest heraus (die Äußerungen weiter Publikumskreise nach dem Konzert zur Eröffnung der Hamburger Elbphilharmonie legen beredtes Zeugnis davon ab), oder aber sie geriert sich nicht als Ergebnis des „Wagnisses der Rückhaltlosigkeit“, sondern

---

4 Diese Notwendigkeit geht aus einer Feststellung hervor, die Carl Dahlhaus im Zusammenhang mit Überlegungen zur Historizität Neuer Musik traf: Die Literatur über Musik sei „ein Teilmoment der Musik, besonders der jeweils neuen, die sich nicht von selbst versteht“ (Dahlhaus, 1978, S. 32).

sucht gerade Rückhalt in bewährten Konzepten etwa der Rhythmik und Harmonik wie z. B. bei Arvo Pärt oder Steve Reich.

Es wäre an anderer Stelle darüber nachzudenken, ob und warum sich im Zusammenhang mit Neuer Musik die Mittel der Provokation ebenso verbraucht haben wie in der Musik der Jugendkulturen: War zumindest der Text des im Titel zitierten Liedes von „Extrabreit“ mit dem Begriff „geil“, ferner mit der Freude an Brandstiftung und der Favorisierung von als Punks gekleideter Mädchen einst durchaus provokant, so ist zumindest der genannte Begriff heute Bestandteil des Wortschatzes weiter Kreise – und eine Orientierung am Punk gehört durchaus in das Repertoire modebewusster Menschen.

Vor diesem Hintergrund ist auch der Wandel musikpädagogischer Intentionalität hinsichtlich Neuer Musik zu sehen, dessen sozialer Bezugnahme einerseits und Verankerung andererseits unsere Aufmerksamkeit im folgenden Abschnitt gilt.

## 2. Soziale Aspekte in einschlägigen musikdidaktischen Positionen

Wie Neue Musik und die Musik(en) der Jugendkulturen unterliegt auch das musikpädagogische Denken über die Vermittlung dieser Musiken sozialen Tatbeständen bzw. stellt es selbst einen solchen dar. Sein Wandel im vergangenen halben Jahrhundert ließe sich als Geschichte der Emanzipation von der Verpflichtung auf die inhaltlichen Implikationen des Kunstwerks zur zunehmenden Befreiung des Subjekts erzählen, kann indessen im Folgenden nur schlaglichtartig beleuchtet werden.

Nimmt man den musikpädagogischen Diskurs seit den späten 1960er-Jahren in den Blick, so lassen sich hinsichtlich der Berücksichtigung des Sozialen im unterrichtlichen Umgang mit Neuer Musik ohne übergroße Gewalttätigkeit vier Kategorien finden, die für die verschiedenen didaktischen Ansätze mit unterschiedlicher Gewichtung und in wechselnden Hinsichten immer wieder relevant waren bzw. sind:

1. Soziale Aspekte als (De-)Legitimation für Neue Musik im Unterricht
2. Soziale Aspekte Neuer Musik als Strukturelemente des Unterrichts
3. Einübung sozialen Verhaltens als Methode des Unterrichts in Neuer Musik
4. Soziale Aspekte als Lern-/Lehrinhalt und -gehalt des Unterrichts in Neuer Musik

Zu 1. Bemerkenswert ist, dass soziale Aspekte als Begründung sowohl für als auch gegen eine unterrichtliche Aufarbeitung Neuer Musik relevant waren. Dafür können die Überlegungen Michael Alts als exemplarisch gelten, da hier sowohl Befürwortung als auch Skepsis zur Sprache kommen.

Als sozialer Tatbestand stellt sich Alts Ansatz insofern dar, als für ihn das Repräsentative für die Inhaltsauswahl eine entscheidende Rolle spielt. Repräsentative



tiv ist für ihn, was in der Vergangenheit anerkannt wurde und sich im Repertoire gehalten hat. Das Neue soll insofern Eingang in den Unterricht finden, da „die Jugend auf das Jahr 2000 zu erziehen“ (Alt, 1968, S. 232) und daher nicht nur mit dem Bewährten, sondern auch mit dem Zukunftsträchtigen zu befassen sei. Dies gilt jedoch – und das ist charakteristisch für Alts letztlich denn doch im engeren Wortsinne konservative Position – nur insoweit, wie es bereits Anerkennung gefunden hat (und insofern eben nicht mehr im emphatischen Sinne neu ist). An den Umwälzungen der Zeit aber soll die Jugend nicht teilhaben: Die „neueste ‚avantgardistische‘ Musik, die postserielle, aleatorische, graphische und szenische Musik und was in Zukunft noch gegen den Zwang des Seriellen aufkommen mag“ könne im Unterricht höchstens „als bloße Orientierung und punktuelle Beleuchtung“ dargestellt werden (ebd., kursiv im Original). Dafür wird ein soziales Argument angeführt: Diese Musik schirme sich „bewußt gegen das Laientum“ ab, „um sich der Vermassung und Abnützung ihrer Werke zu entziehen“ (ebd.). Dass Alt sich damit gegen seine eigene Forderung stellt, der Musikunterricht habe „sich mit dem schöpferischen Zeitgeist der Musik“ auseinanderzusetzen (Alt, 1968, S. 218), hat seine Ursache darin, dass er gerade zu bewahren sucht, wogegen der „Zeitgeist“ sich wendet: Alt beruft sich nämlich auf das „Bewusstsein der Musikliebhaber“ (Alt, 1968, S. 219)<sup>5</sup>, das indessen jenen Ge- und Verbrauch von Musik zumindest nicht ausschließt, gegen den der in Neuer Musik verwirklichte „Zeitgeist“ sich wendet.

Insofern – um es formelhaft und im Jargon der Zeit, nämlich der 1968er-Jahre, zu sagen – redet Alt dem Establishment, seinen Werten und normativen Vorstellungen, auch seinem Bedürfnis nach einem Musikerleben im Kontext gefestigter Bahnen, das Wort. Er übersieht, dass die Jugend bereits an den Umwälzungen teilhatte – nur nicht angeregt durch das Medium Kunstmusik, sondern im Zusammenhang mit Rock und Beat – der Musik ihrer eigenen Kultur.

Einer ähnlichen Argumentation bediente sich fast 20 Jahre später Dieter Zimmerschied, als er eine „Verweigerung“ (Zimmerschied, 1986, S. 444) der Musikpädagogik Neuer Musik gegenüber dadurch für gerechtfertigt hielt, dass sie selbst sich breiten Schichten der Bevölkerung verweigere. Das Bewusstsein, das durch die daraus resultierende, absichtlich herbeigeführte Perturbation geweckt werden bzw. entstehen sollte, hielt Zimmerschied für gesellschaftlich irrelevant, da es das Bewusstsein einiger Weniger sei, das inhaltlich diffus – teilweise auch konfus – sei und die Probleme der Menschen nicht wirklich tangiere. Daher sei im Laufe der Zeit das immer wieder Neue in Neuer Musik zu Recht immer mehr

5 Auf dieses Bewusstsein ist auch die Intention Alts gerichtet, Musik nach „Sinnkategorien“ (Alt, 1968, S. 86–111) zu ordnen – und damit ein Ordnungsprinzip zu etablieren, dem sich nach seiner Beobachtung Neue Musik entzog. Insofern ist ab der dritten, veränderten Auflage von 1973 erkennbar, dass die „stilistischen Innovationen“ auch aus ästhetischen Gründen abgelehnt werden, da sie lediglich „bald aufgezählt“ seien, „ohne daß daraus ein Ganzes würde“ (Alt, 1980, S. 263).



aus dem Musikunterricht ausgeblendet worden. Dies entspreche seinem gesellschaftlichen Stellenwert, der darin bestehe, dass Neue Musik eine kleine, elitäre Minderheit und niemanden sonst anspreche (Zimmerschied, 1986, S. 444).

In Anbetracht dieser Beobachtungen lassen sich unsere oben angestellten Überlegungen zum Einfluss des Sozialen auf Neue Musik weiter differenzieren. Es drängt sich der Gedanke auf, zwei Bereiche des Sozialen zu unterscheiden: einen, in dem die Akzeptanz, das Wohlgefallen, kurz: das Repräsentative Geltung beanspruchen und der zumindest auf den ersten Blick primär der Rezeption und der Distribution zuzuordnen ist. In dem anderen Bereich gelten dagegen eher die Ansprüche, in denen das Soziale seinen historischen Charakter verwirklicht, nämlich die Ansprüche ästhetischer Redlichkeit und auch der Fortschrittlichkeit – die Ansprüche, die traditionell für die Produktion von Kunst in Anschlag gebracht werden.

Festzuhalten ist, dass der zweite Bereich komplementär auf den ersten bezogen ist, und zwar mit letztlich pädagogischen Intentionen dergestalt, dass die Absicht verfolgt wird, durch Musik Einfluss auf den Geschmack und den Gebrauch von Musik und damit auf die Eigenart anderer Musik zu nehmen – man denke nur an die Intentionen etwa Helmut Lachenmanns, die darauf gerichtet waren, den Menschen den Missbrauch von Musik auszutreiben und ihnen eine Musik anzubieten, die zumindest nicht dazu angetan ist, spontan wieder einmal die Freude an dem immer gleichen Götterfunken zu empfinden.

Zu 2. Ganz andere Vorstellungen als bei Alt und Zimmerschied werden im Lehrerhandbuch des Unterrichtswerks *Sequenzen* vertreten. Ihr Zentrum war die Forderung, der Musikunterricht dürfe nicht von der „produktiven, reproduktiven und rezeptiven musikalischen Wirklichkeit unserer Gegenwart“ isoliert sein (Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, 1972, S. 0.2). Diese aber sei zum einem vom „Einbruch der mikrophonalen Musik“, zum anderen von der „modernen kompositorischen Entwicklung“ (ebd.) maßgeblich bestimmt. Bereits diese Bestimmungen verweisen auf das in einem emphatischen Sinne fundamental Neue an dieser Konzeption. Es bestand darin, dass ihre Urheber keinen Rückhalt an traditioneller Kompositionslehre, Musiktheorie oder historischer Musikwissenschaft suchten, sondern zum einen an Strukturen eines bestimmten musikalischen Denkens der Gegenwart, ferner an der Gesamtheit der gesellschaftlich verbreiteten musikalischen Wirklichkeit sowie an einer darauf bezogenen Kommunikationstheorie.

Das Neue in der Musik wurde – durchaus i.S. einer Abbilddidaktik – zum grundlegenden Movens dieses neuen musikpädagogischen Denkens: Da in der Neuen Musik, an der man sich primär orientierte – der *musique concrète* – prinzipiell alles auditiv Wahrnehmbare ästhetisierbar und zu Musik erklärt werden konnte, sollte es darum gehen, das Hören nicht auf traditionelle Inhalte, Muster, Prinzipien oder Formen musikalischen Denkens auszurichten, sondern auf allgemeine übergeordnete, einfache Kategorien: Wiederholung, Kontrast, Steigerung,

Rücknahme hinsichtlich der Parameter Klanghöhe, Klangstärke, Klangdauer und Klangdichte. Ein so geschultes Hören sollte – dem einfachen zugrunde gelegten Kommunikationsmodell zufolge – in der Lage sein, die im Klang codierten Botschaften zu entschlüsseln: sie zu verstehen. Zwar war man sich der Tatsache bewusst, dass es nicht um „Musik allein“ gehe, sondern „um das, was unsere gegenwärtige Gesellschaft als Musik versteht“. Man war sich ferner darüber im Klaren, dass Musik „in verschiedenen Gesellschaftsgruppen“ unterschiedliche Wirkungen auslöst (Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, 1972, S. 0.9). Darum gehöre Musik „zum menschlichen und sozialen Bereich der Wahrnehmung und der Kommunikation“ und letztere sei „durch Hören bewußt zu machen, zu beurteilen und zu üben“ (ebd., S. 0.10). Vor diesem Hintergrund fanden nicht nur Neue Musik, sondern auch neue Notationsformen und unterrichtliche Umgangsweisen wie die Klangimprovisation Eingang in den Musikunterricht.

Trotz der Einsicht in die Diversität von Musikkultur auf allen Ebenen – von der Faktur unterschiedlicher Musiken bis zu ihren Wirkungen und den entsprechenden Beurteilungen – ähnelt diese Konzeption derjenigen Alts darin, dass die Orientierung an bestimmten Strukturen musikalischer Hervorbringungen ausschlaggebend für das sein sollte, was der Unterricht hervorbringen sollte. Waren es bei Alt die Ebenen des Kunstwerks, die es zu erschließen galt, sind es in *Sequenzen* die auf Schall im Allgemeinen beziehbaren Ordnungskategorien, nach denen das Hören ausgerichtet werden sollte. Dadurch, dass die Orientierung an der ästhetischen Auffassung, die die *musique concrète* fundierte, strukturell zur Geltung gebracht wurde, entstand ein positivistischer Materialismus, der das Historische als ein wesentliches Element sozialen Handelns gänzlich ausblendete.

Zu 3. Eine unmittelbare Möglichkeit, durch den Rekurs auf Strukturen Neuer Musik im Unterricht soziales Verhalten zu fördern, sah Gertrud Meyer-Denkman<sup>6</sup>: „Welches künstlerische Medium wäre geeigneter zur Übung ‚solidarischer Kooperation‘ als das musikalische, dessen natürliche Aufführungsform die einer Spielgruppe ist?“ (Meyer-Denkman, 1972, S. 68). Was auf den ersten Blick als Wiederbelebung des musischen Topos von den gemeinschaftsfördernden Kräften der Musik erscheint, ist tatsächlich von Einsichten in das Neue der Faktur zumindest einiger Bereiche Neuer Musik abgeleitet. Im Rekurs auf die musikbezogene Zeitphilosophie insbesondere Karlheinz Stockhausens (vgl. ebd., S. 37), aber auch mit Blick u.a. auf die Situationsbezogenheit zeitgenössischen instrumentalen Theaters sowie die Eigenarten offener Formen und der Gruppenimprovisation erkannte sie die Aktionen und Reaktionen musizierender Partner als wesentliches Strukturmerkmal Neuer Musik. Gedanken performativer Theorie

---

6 Vergleichend könnten hier weitere primär improvisationspädagogische Ansätze der 1960er- und 1970er-Jahre herangezogen werden wie diejenigen von Lilli Friedemann, Nils Hansen oder Wolfgang Roscher.

vorwegnehmend, gehe es insofern bei einem angemessenen Verhalten der „neuen Klangwelt“ (ebd., S. 24) gegenüber, die sich weniger als Komplex erratischer Werke denn vielmehr als das Ergebnis von Spielpraktiken darstelle, „nicht nur um das Verstehen, sondern auch um das Verarbeiten [...], d.h. um ihre praktische Realisation“ (ebd.). Die pädagogische Hoffnung bestand darin, durch solche „Spielfunktionen“ Neuer Musik (vgl. dazu ausführlich ebd., S. 92–140) „das sinnliche und motorische Bedürfnis Jugendlicher, das im Kollektiv gebunden ist, dadurch aus seiner suggestiven Verklammerung zu lösen, daß es bewußt als ein sensuelles, Aktivität und Kreativität auslösendes Moment eingesetzt würde“ (ebd., S. 18). Indem Form als ein durch soziale Verhältnisse fundierter „Prozeß dauernder Verwandlung, dessen Gegenwärtigkeit Zeichen intensiver Aktualität ist“ (ebd., S. 59), aufgefasst wird, erscheint das Neue in Neuer Musik als Ergebnis eines kontinuierlichen Wandels nicht nur von strukturellem Denken, sondern auch von Einschätzungen gesellschaftlicher Verhältnisse, in deren Kontext Musik praktiziert wird. Das Neue scheint darin auf, dass „Realisation, das Agieren des Klanges, ein selbständiges Moment geworden“ ist (Schnebel, 1972, S. 12). Indem Schülerinnen und Schüler angeleitet werden, die daraus resultierenden „Klangfunktionen und Spielfunktionen“ (ebd., im Original kursiv) kreativ selbst zu gestalten, beginne „sich zu verwirklichen, wozu jüngst Kunst insgesamt tendiert, nämlich zur Verwandlung von Kunst ins Leben“ (ebd.).

Bemerkenswert ist, dass Meyer-Denkman durchaus erkannte, dass Neue Musik keineswegs der einzige Bereich musikalischer Kultur war, in dem sich Widerstand gegen das „Establishment“ zeigte. Aufgabe sei es allerdings, dem Protest, der sich in der Musik der Jugendkulturen artikuliere, auf den Grund zu gehen und das „nicht konforme, kritische Verhalten“ (Meyer-Denkman, 1972, S. 18), das sich darin zeige, an ein Material und musikalische Praxen anzubinden, die geeignet seien, von Gängelei und Bevormundung zu befreien (vgl. ebd., S. 19). Die Praxis jugendkultureller Musik war der damals weit verbreiteten Vorstellung zufolge dafür nicht geeignet.

Zu 4. Es gehört zu einer didaktischen Reflexion auch Neuer Musik, sich „Gedanken über die Voraussetzungen, die von Seiten der Schüler erfüllt sein sollten“, zu machen (Bozzetti & Trapp, 1990, S. 7). Zu berücksichtigen sind dabei nicht nur Erfahrungen, auf die der Unterricht hinsichtlich musikalischer Bedeutung i.e.S. sich beziehen kann, sondern auch die Inhalte und Gehalte von Bedeutsamkeiten, zu deren Hervorbringung Musik im individuellen wie im sozialen Kontext anregen kann.

Nicht selten waren in der Neuen Musik solche Inhalte aufs Soziale gerichtet. Zu nennen wären hier z.B. Arbeiten von Hans Werner Henze wie *Das Floß der Medusa* (1967/68), von Nikolaus A. Huber wie *Anerkennung und Aufhebung* (1971/72), von Luigi Nono wie *La fabbrica illuminata* (1964), von Matthias Spahlinger wie *vorschläge – konzepte zur ver(über)flüssigung der funktion des komponisten* (1992) oder von Bernd Alois Zimmermann wie *„Ich wandte mich und sah*

*an alles Unrecht, das geschah unter der Sonne*“ (1970). Zwar waren die Impulse oder die Einsichten, die hier vermittelt werden sollten, nie ganz neu; neu war allerdings, dass sie nicht für politische Traktate, sondern für Musik und deren strukturelle Organisation bestimmend waren, und neu dürfte eine solche Musik weniger aufgrund dieser Bezüge als vielmehr aufgrund ihrer Faktur, mit deren Hilfe die Hervorbringung der entsprechenden Gehalte ermöglicht werden sollte, für fast alle Schülerinnen und Schüler sein.

Alle, die sich mit einer solchen Musik befassen, stehen nicht selten vor der Herausforderung, sich mit der „Aufkündigung für verbindlich gehaltene[r] musikalische[r] Normen der Vergangenheit und Gegenwart“ auseinanderzusetzen, insbesondere, wenn sie „als blasphemische Tabuverletzung wie als Aufbruch in eine von den Fesseln der Tradition befreite Zukunft [erscheint]“ (Zarius, 2004, S. 54). Zu bedenken ist dabei, wie mit dem sozialen Tatbestand umzugehen ist, dass die Tradition im weitesten Sinne vielen Menschen nicht als Fessel, sondern als Orientierung oder gar Garant für Zufriedenheit erscheint, so dass eine Befreiung für sie gar nicht wünschenswert ist, und dass der Bruch mit Vorstellungen von Gelungenheit oder gar Schönheit nicht von seinen Intentionen, sondern von seiner Unvereinbarkeit mit dem Gewohnten her erkannt und beurteilt wird. Gegenstand des o. a. Vergleichs dürfte dann nicht nur die musikalische Faktur sein, sondern vor allem auch die gesellschaftliche Positionierung, auf deren Veränderung sie zielt.

Musikpädagogische Entwürfe der Vergangenheit berücksichtigen dies nur rudimentär. Sie thematisieren zwar die Mittel der „Umfunktionierung“ (Kluppelholz, 1981, S. 94) sowie die Intentionalität der darauf gerichteten Musik, nicht jedoch die Problematik, der ein Mensch ausgesetzt ist, der sich ändern soll, den Grund für diese Änderung aber nicht einsieht oder eine solche nicht zu vollziehen wünscht. Dass derartige Veränderungen „machbar“ sind, hat Hans Günther Bastian schon vor vielen Jahren herausgestellt (Bastian, 1985). Auch die jüngsten, zahllosen produktionsdidaktischen Ansätze der letzten Jahre gehen von dieser unbefragten Voraussetzung aus. Allerdings erscheint es heute als grundsätzlich problematisch, eine Musik als Anlass ästhetischen Handelns heranziehen zu wollen, die ihre Geltung den normativ auf ihren Kunstcharakter gerichteten Ansprüchen eines nicht nur privilegierten, sondern auch im Wortsinne exzentrischen kleinen Kreises von Menschen verdankt. Zwar haben avanciertes Bildungsdenken, wie es z. B. Norbert Schläbitz nachdrücklich vertrat (Schläbitz, 2011), und Neue Musik eines gemeinsam: Sie wollen sich nicht auf tradierte Gewissheiten verlassen, sondern streben danach, „die Ungewissheiten in musikalische Strukturen aufzunehmen, Urteilsverfahren zur Qualifizierung zu entwickeln, die sich nicht kategorisch aus dem überlieferten Werteverständnis der Vergangenheit ableiten“ (Schläbitz, 2011, S. 82). Indessen wird damit zwar die Ambivalenz und Kontingenz des jeweils Neuen fruchtbar gemacht, nicht aber Neue Musik automatisch zum Lern-„Gegenstand“. Dies käme einer normativen Fixierung auf das Kunstwerk gleich (ebd.), die von gegebenen Geltungen ausgeht, statt das Pro-

blem der Bedeutungskonstituierung zu thematisieren. Soll aber aus didaktischer Perspektive der „Blick auf das handelnde und urteilende Subjekt“ fallen (ebd., S. 86), so wird es darum gehen müssen, seine Produktivität im Bewusstsein seiner sozialen Positionierung an ästhetisches Handeln anzubinden.

### 3. Didaktische Perspektiven auf das Neue

Fraglos sind musikpädagogisch relevante soziale Momente wie z.B. common sense, Identität, Habitus, Distinktion und Lebensphilosophie Steuerungsfunktionen des menschlichen Miteinanders – „soziale Tatbestände“ i.S. Émil Durkheims. Sie sind nicht allein Sache des Individuums, sondern konstituieren sich quasi außerhalb des individuellen Bewusstseins, sind aber gleichwohl „mit einer gebieterrischen Macht ausgestattet, kraft derer sie sich einem jeden aufdrängen, er mag wollen oder nicht“ (Durkheim, 1895/2014, S. 106). Wir teilen jedoch nicht Durkheims Überzeugung, sie seien wie Objekte zu behandeln, entbehren sie doch eines substanziellen, unveränderlichen Kerns; vielmehr sind sie einem Wandel unterworfen, der sie wiederum selbst als Ergebnisse anderer sozialer Funktionen, vor allem der Kommunikation und Interaktion über die Inhalte dieser Tatbestände und deren Geltung, ausweist. In ihrer Veränderbarkeit liegt die Chance nicht nur für das Fremde und das Neue, zur Geltung zu gelangen, sondern für die Entwicklung von Kultur schlechthin.

Vor diesem Hintergrund ist auch ein einschneidender Paradigmenwechsel im musikpädagogischen, insbesondere im musikdidaktischen Diskurs zu sehen: Nicht mehr bildet, wie z.B. in den Richtlinien Musik für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, das „ästhetische Objekt“ (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 1981, S. 28–32) oder der Bereich, in dem es aus musikwissenschaftlicher Sicht anzusiedeln ist, den Fokus der didaktischen Reflexion („Didaktik der Neuen Musik“, „Didaktik der Oper“, „Didaktik der Programmmusik“), sondern die interaktive und kommunikative Generierung von Bedeutungen und Bedeutsamkeit (zuerst bei Orgass 1996; vgl. auch ders. 2007). Im Zuge dieses Paradigmenwechsels gewinnt das Neue in seiner subjektiven Funktion, nämlich als Auslöser von Perturbation und Akkommodation, einen zentralen Stellenwert für Musiklernen. Zugleich bildete Neue Musik weniger einen Ausgangspunkt musikpädagogischen Denkens als vielmehr nur einen Inhaltsbereich neben anderen. Im Zusammenhang mit der Einsicht in die zentrale Funktion der Selbsttätigkeit allerdings wurde sie zu einer wichtigen Orientierung bei Überlegungen zu Möglichkeiten des Musiklernens durch eigene musikalische Produktion. Dies gilt insbesondere für didaktische Entwürfe, die neben Musiklernen im engeren Sinne das Anliegen verfolgen, Schülerinnen und Schülern eine wie auch immer inhaltlich ausgestaltete Kultur Neuer Musik zugänglich zu machen (eine gute Übersicht – auch über die aus England stammenden Response-Projekte und die

dortigen Education-Programme – bietet Olson, 2009; vgl. ferner Nimczik, 1991; Wallbaum, 2000 sowie Handschick, 2015).

Die zentrale Funktion des Neuen für Unterricht braucht an dieser Stelle nicht erörtert zu werden, gehört doch die Begegnung mit dem *subjektiv* Neuen zu den notwendigen Voraussetzungen jeglichen Lernens. Für ein Fach wie Musik, in dem es primär um Fragen der Geltung von Bedeutung und Bedeutsamkeit ästhetischer Konstrukte geht, ist zunächst die Relevanz des *kulturell* Neuen zu erörtern, ferner insbesondere die des im oben gezeigten Sinne emphatisch Neuen in einem Bereich von Musik, der nur wenigen – und zwar fachlich spezifisch Eingeweihten und Ausgewiesenen – ohne weiteres zugänglich ist.

Hinsichtlich des kulturell Neuen kann die pädagogische Reflexion Neuer Musik damit begründet werden, dass diese dokumentiere, wie Menschen dabei seien, sich durch kulturelles Handeln immer wieder neu zu erfinden (Cassirer, 1944/1990, S. 345–346) und insofern zum Fortschritt der Menschheit beizutragen (Adorno, 1962/1998, S. 622)<sup>7</sup>. Musikpädagogik hätte insofern die Aufgabe, die Möglichkeiten und Bedingungen dafür zu reflektieren bzw. umzusetzen, wie Menschen dahingehend gefördert werden können, an diesem Prozess teilzuhaben, indem sie ihn zumindest als solchen wahrnehmen, besser auch begründet Stellung zu ihm nehmen oder ihn gar mitgestalten (Rittelmeyer, 2012). Indem musikpädagogisches Denken diese Aufgabe wahrnimmt und seine Positionen verändert, trägt es selbst zu jenem Fortschritt bei, den es am Beispiel von Musik reflektiert.

Bei der Beantwortung der Frage, welchen Stellenwert in diesem Kontext die Inhalte und Gehalte einer im emphatischen Sinne Neuen Musik haben können, sollten oder gar müssen, ist deren Stellung im sozial-kulturellen Gefüge in der oben bereits angedeuteten Weise zu berücksichtigen, sofern es zu den Zielen von Musikunterricht gehören soll, den Lernenden einen selbstbestimmten und zugleich sozial verantworteten Zugang zum kulturellen Leben in seiner Vielfalt und Komplexität zu ermöglichen. Zwar dokumentieren die Inhalte fraglos neue Entwicklungen musikalischen Materials; worin der Gehalt dieser Entwicklungen indessen besteht – ob sich darin z.B. Fortschritt oder aber Dekadenz, Gemeinsinn oder Exzentrik artikuliert – ist keineswegs eindeutig fasslich, sondern der Kontingenz jeglichen kommunikativen und interaktiven Handelns überantwortet.

Vor diesem – pädagogischen – Hintergrund bedarf der Gedanke der „Rückhaltlosigkeit“ noch einmal der Erläuterung: Er meint ja nicht, dass haltlos irgendetwas gemacht wird. Genau umgekehrt setzt die Entscheidung für Rückhaltlosigkeit voraus, dass man kennt, woran man sich nicht mehr halten will:

---

7 Dies scheint uns mit Adornos (1962/1998, S. 622) Feststellung an dieser Stelle gemeint zu sein: „Gut ist das sich Entringende, das, was Sprache findet, das Auge aufschlägt. Als sich Entringendes ist es verflochten in die Geschichte, die, ohne daß sie auf Versöhnung eindeutig sich ordnete, im Fortgang ihrer Bewegung deren Möglichkeit aufblitzen läßt.“



Es ist eine fundamentale Entscheidung gegen das Alte und für das Neue, gegen etablierte „soziale Tatbestände“ und für den ästhetischen und inhaltlichen Widerspruch, die nur sinnvoll sein kann, wenn sie im Horizont umfassender Kenntnisse und gründlichen Könnens gefällt wird.

Dies ist zu bedenken, wenn man einer Subjekt- und Bedeutungsorientierung im Musikunterricht das Wort redet. Wenn Ernst damit gemacht werden soll, dass in einem solchen Unterricht nicht nur irgendwelche Musikwünsche der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, sondern ihre Anliegen im Zusammenhang mit Musik im Rahmen aller erdenklichen Umgangsweisen bewusst gemacht werden und zur Geltung gelangen sollen, wenn ihnen Raum und Zeit für die Entwicklung solcher Anliegen und deren Verwirklichung gegeben werden soll (Schlothfeldt, 2011, S. 178), so scheint eine offene Kompositionsdidaktik ein zu beachtender und praktikabler Weg zu sein, das wünschenswerte Neue nicht von Neuer Musik abzuleiten, sondern von ihnen selbst entwickeln zu lassen.<sup>8</sup> Eine solche Didaktik kann nicht normativ auf die Gegenständlichkeit bestimmter Musiken ausgerichtet sein, sondern muss sich offen zeigen für alles, was den Schülerinnen und Schülern zugänglich ist und ihnen relevant erscheint. Widerstände, aufgrund derer Neues entstehen und Lernen stattfinden kann, können sich dabei aus den Versuchen ergeben, authentisch Eigenes zu gestalten, mit dessen Hilfe musikalisch und inhaltlich eigene Anliegen artikuliert werden können. Ob diese Versuche das Neue im emphatischen Sinne vergegenwärtigen, muss offenbleiben und ist im pädagogischen Kontext nicht wichtig, denn auch wenn durch solche Arbeiten keine Kunstwerke entstehen, wird doch in ihnen vermieden, was letztlich immer wieder zur Ablehnung zahlreicher Werke Neuer Musik führte: der Eindruck nämlich, dass in ihnen Werte zur Geltung gebracht werden sollten, die nur von wenigen geteilt wurden, statt dass, wie John Dewey es herausstellte, „die charakteristischen Werte dessen, was unsere alltäglichen Freuden bestimmt, entfaltet und hervorgehoben werden“ (Dewey, 1934/2016, S. 18). Was auch immer durch kreative Schülerarbeit entstehen mag – entscheidend ist, dass darin „der volle Sinn der gewöhnlichen Erfahrung zum Ausdruck gebracht wird“ (ebd.). Als Beispiel dafür, dass dies gelingen kann, zugleich als Beispiel für die Möglichkeit der Emergenz von Künstlerischem aus dem Alltäglichen, kann an dieser Stelle nur auf das Ergebnis einer Gruppenkomposition und -improvisation im Rahmen des Essener Projekts „Unser Faust“ hingewiesen werden (Schatt, 2009, S. 90–92).

Unklar muss indessen bleiben, inwieweit Einschätzungen von neuen Schülerproduktionen von allen Teilnehmenden und Rezipierenden geteilt werden, wenn deren Positionen nicht evaluiert werden. Derartige empirische Untersuchungen – vorzugsweise formativer Art (Schatt, 2009, S. 140) – hätten auch zu ermitteln, welche Erfahrungen die Produzierenden bei der Produktion und die

---

8 Dies gilt insbesondere, wenn man bedenkt, dass Neue Musik spätestens seit Mitte der 1970er Jahre kein erratischer, normativ fasslicher Block ist, sondern mit vielen unterschiedlichsten Facetten in Erscheinung tritt (vgl. Schatt, 2004).

Rezipierenden bei der Rezeption machen. Dabei wäre nicht zuletzt zu beachten, mit welchem Grad und von welcher Art Verantwortung die Produktion getragen wird und ob die Frage nach dem Gehalt des Musikbegriffs auch unerklärtermaßen tangiert wurde: ob, pointiert gesagt, eine „nur“ – also lediglich temporal oder subjektiv – neue oder etwa eine Neue Musik – also eine, deren Material und Medien in selbstbestimmter und innovativer Weise ihren Sinn zum Vorschein bringen – entstehen zu lassen als Anliegen gelten kann. Von solchen Untersuchungen (wie sie derzeit beispielsweise in dem Kooperationsprojekt „ModusM“ entworfen und durchgeführt werden<sup>9</sup>) dürfte auch künftiges Nachdenken über die Konzipierung von Unterricht profitieren, insoweit es darum geht, das Soziale im musikalischen wie im musikbezogenen Handeln in den Blick zu nehmen.

Zweifellos stehen solche Projekte – auch wenn sie nicht der Einführung in Neue Musik, sondern der Übung in Kompositionspraxis dienen sollen (Schlothfeldt, 2011, S. 177) –, indem sie für Schülerinnen und Schüler, nicht aber historisch Neues aus dem Alltäglichen emergieren lassen, in der Nähe jener Intentionen, durch die Neue Musik entstand: Sollte diese nicht eine Dokumentation von Distanz, von Fremdheit zu jener Welt des Alltags sein, die es zu kritisieren, zu hinterfragen und zu erneuern gelte? Allerdings werden sich ambitionierte pädagogische Vorhaben, die – gleichviel, ob aufklärerisch im Sinne der Moderne oder auf die Ermöglichung von Aisthesis ausgerichtet – immer mit dem Problem auseinandersetzen müssen, wie es gelingt, die komplexen, „rückhaltlosen“ Verfahren der Kunst einer „Praxis“ von Lernenden zugänglich werden zu lassen, ohne sie einem nicht verantworteten Spiel preiszugeben.

Indessen liegt der Gedanke nahe, dass die notwendige einschlägige Übung im Umgang mit dem Material – wenn auch begrenzt auf bestimmte ästhetische Kontexte – Alternativen zu einem aktuell herrschenden „sozialen Tatbestand“ zumindest aufscheinen lässt, vielleicht aber sogar verwirklicht, indem sie nämlich jene „Ausreise aus der Faktizität“ ermöglicht, die – folgt man Peter Sloterdijk – der „Paß, ausgestellt durch die Vereinigten Staaten der Gewöhnlichkeit“ (Sloterdijk, 2009, S. 692) nicht zulässt: die „Ausreise“ aus dem Gemeinwesen, dem die Moderne rückhaltlos den Menschen anzupassen suche.

## Literatur

Adorno, Th. W. (1962/1998). Fortschritt. Vortrag auf dem Münsteraner Philosophenkongress am 22. Oktober 1962. In Ders., *Gesammelte Schriften*. Hrsg. v. R. Tiedemann

---

9 Dieses Projekt widmet sich sowohl der theoriebasierten Konzeption von Unterrichtsvorhaben zum Musik-Erfinden in Gruppen als auch deren videografischer Erforschung sowie der Aufarbeitung einschlägiger Begründungsdiskurse und Systematisierungsversuche.



- unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schultz. Bd. 10/2 (S. 617–638). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Adorno, Th. W. (1970/1998). *Ästhetische Theorie*. (= Ders., *Gesammelte Schriften*. Hrsg. v. R. Tiedemann unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schultz, Bd. 7). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Alt, M. (1980). *Didaktik der Musik* (5., nach der 3. unveränderten Auflage). Düsseldorf: Schwann.
- Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik (Hrsg.) (1972). *Sequenzen. Musik Sekundarstufe I. Elemente zur Unterrichtsplanung* (Lehrerband). Stuttgart: Klett.
- Bastian, H. G. (1985). Jugend und Neue Musik – Synopse und Interpretation von Ergebnissen empirischer Rezeptionsforschung. In G. Kleinen, W. Klüppelholz & W. D. Lugert (Hrsg.), *Neue Musik/Neues Musiktheater. Musikunterricht Sekundarstufen* (S. 37–45). Düsseldorf: Schwann.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bozzetti, E. & Trapp, K. (1990). *Neue Musik* (Musikwerke im Unterricht, Bd. 4). Regensburg: Bosse.
- Cassirer, E. (1944/1990). *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Aus dem Englischen von Reinhard Kaiser. Frankfurt a. M.: S. Fischer (Original: *An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of human Culture*. New Haven: Yale University Press).
- Dahlhaus, C. (1978). „Neue Musik“ als historische Kategorie. In ders., *Schönberg und andere. Gesammelte Aufsätze zur Neuen Musik*. Mainz [u. a.]: Schott.
- Dahlhaus, C. (1981). Vorwort. In H. H. Stuckenschmidt, *Neue Musik* (S. VII–XXVI). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1934/2016). *Kunst als Erfahrung* (8. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Durkheim, É. (1895/2014). *Die Regeln der soziologischen Methode*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Feige, D. M. (2017). Zwischen den Künsten. Entgrenzung und Rekonstitution in der Neuen Musik. *Musik & Ästhetik*, XXI(84), 14–29.
- Handsick, M. (2015). *Musik als „Medium der sich selbst erfahrenden Wahrnehmung“: Möglichkeiten der Vermittlung Neuer Musik unter dem Aspekt der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit*. Hildesheim [u. a.]: Olms.
- Jauß, H. R. (1991). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kaiser, H. J. (1998). Zur Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In ders. (Hrsg.), *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung* (Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik 1994/1995). Mainz [u. a.]: Schott.
- Klüppelholz, W. (1981). *Modelle zur Didaktik der Neuen Musik* (= S. Helms, G. Rebscher & D. Zimmerschied: Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts, Bd. 9). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1981). *Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen – Musik*. Frechen: Ritterbach.
- Meyer-Denkman, G. (1972). *Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode*. Wien: Universal Edition.

- Nimczik, O. (1991). *Spielräume im Musikunterricht: Pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit*. Frankfurt a. M. u. New York: Lang.
- Olson, L. (2009). On Response Projects and Responses to it. Zur Entwicklung des <meet the composer>-Projekts. In P. W. Schatt (Hrsg.), „Unser Faust: meet the composer“. *Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen: Bericht – Evaluation – Dokumentation* (S. 35–46). Regensburg: ConBrio.
- Orgass, S. (1996). *Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen* (Forum Musikpädagogik, Bd. 22). Augsburg: Wißner.
- Orgass, S. (2007). Musikalische Bildung aus bedeutungs-, interaktions- und situationstheoretischer Sicht. In ders., *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik* (S. 9–123). Hildesheim [u.a.]: Olms.
- Rauhe, H., Reinecke, H. P. & Ribke, W. (1975). *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Rittelmeyer, Chr. (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.
- Schatt, P. W. (2004). Neue Musik heute. In H. Bäßler, O. Nimczik & P. W. Schatt (Hrsg.), *Neue Musik vermitteln. Analysen – Interpretationen – Unterricht* (S. 21–38). Mainz [u.a.]: Schott.
- Schatt, P. W. (Hrsg.) (2009). „Unser Faust: meet the composer“. *Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen: Bericht – Evaluation – Dokumentation*. Regensburg: ConBrio.
- Schläbitz, N. (2011). Abschied nehmen vom schönen Klang... Die Bildungsmetapher. Plädoyer für eine kopernikanische Wende in der (Musik-)Pädagogik. In M. D. Loritz, A. Becker, D. M. Eberhard, M. Fogt & C. M. Schlegel (Hrsg.), *Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder* (= Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer). Augsburg: Wißner.
- Schlothfeldt, M. (2011). Kompositionspädagogik an der Folkwang Universität der Künste Essen. In Ph. Vandr  & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 175–182). Regensburg: ConBrio.
- Schnebel, D. (1972). Vorwort. In G. Meyer-Denkman, *Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode* (S. 11–12). Wien: Universal Edition.
- Schönberg, A. (1931/1976). Vortrag über op. 31. In I. Vojtech (Hrsg.), *Arnold Schönberg. Stil und Gedanke. Aufsätze zur Musik* (= Arnold Schönberg: *Gesammelte Schriften*, Bd. 1) (S. 255–271). Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Sloterdijk, P. (2009). *Du mußt dein Leben ändern.  ber Anthropotechnik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (= S. Helms & R. Schneider, Hrsg.: *Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft*, Bd. 27). Kassel: Bosse.
- Zarius, K.-H. (2004). (De-)Komposition – Einspruch und Sehnsucht. Zum Umgang mit der Realität im Radiost ck *Nah und Fern* (1994) von Mauricio Kagel. In H. Bäßler, O. Nimczik & P. W. Schatt (Hrsg.), *Neue Musik vermitteln. Analysen – Interpretationen – Unterricht* (S. 53–67). Mainz [u.a.]: Schott.

Zimmerschied, D. (1986). Die Probleme der Musikdidaktik mit der neuen Musik. Protokoll einer Verweigerung. *Musik und Bildung*, 18./77.(5), 444-452 und 18./77.(6), 572-580.

Peter W. Schatt  
Bordesholmer Str. 31  
22143 Hamburg  
peter.w.schatt@gmx.de

Malte Sachsse  
Von-der-Goltz-Straße 1  
44143 Dortmund  
maltesachsse@web.de